



# Un scénario collaboratif pour développer l'apprentissage d'adultes, en ligne et à distance

Jérôme Eneau, Stephane Simonian

## ► To cite this version:

Jérôme Eneau, Stephane Simonian. Un scénario collaboratif pour développer l'apprentissage d'adultes, en ligne et à distance. Recherche et formation, 2011, 68, pp.95-108. hal-00852377

**HAL Id: hal-00852377**

**<https://hal.science/hal-00852377>**

Submitted on 20 Aug 2013

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## **Un scénario collaboratif pour développer l'apprentissage d'adultes, en ligne et à distance**

**Jérôme Eneau**

Université Rennes 2, CREAD

(Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique)

Jerome.Eneau@univ-rennes2.fr

**Stéphane Simonian**

Université Lumière Lyon 2, EA Éducation, Cultures et Politiques

Stephane.Simonian@univ-lyon2.fr

**RÉSUMÉ** : Cet article présente, à partir d'une étude de cas, les conditions d'organisation pédagogique d'un dispositif de formation en ligne s'adressant à des adultes en reprise d'études. Ceux-ci sont pour la plupart des professionnels déjà en fonction, issus des secteurs de l'enseignement, de la formation d'adultes ou du secteur sanitaire et social. Le « scénario collaboratif » mis en œuvre, dans une perspective socioconstructiviste, permet aux apprenants de réinterroger leurs expériences et leurs connaissances antérieures, pour développer ainsi de nouvelles « compétences transversales ».

**MOTS-CLÉS** : apprentissage en ligne, éducation des adultes, coopération, compétences transversales générales

C'est dans le contexte du campus numérique FORSE (FORmation à distance en Sciences de l'Éducation), créé au début des années 2000 (Wallet *et al.* 2007), que la réflexion présentée ici a été amorcée. Pour cet article, nous focaliserons notre étude sur le public de Master 1, composé d'un effectif annuel qui varie de 50 à 80 étudiants depuis l'année universitaire 2005-2006. Au fil des six dernières promotions, les caractéristiques de ces « apprenants à distance » sont restées similaires, tant au niveau de leur âge (entre 35 et 40 ans, en moyenne, selon les promotions), de leur formation préalable (Bac+2 ou Bac+3 pour la plupart) que de leur expérience professionnelle de plusieurs années dans des secteurs variés. Ils entreprennent le plus souvent des études à distance pour des raisons professionnelles, familiales ou pour cause d'éloignement d'une ville universitaire mais résident très majoritairement, cependant, en France métropolitaine.

Sans prétendre qu'en présence, les étudiants ne seraient pas, eux aussi, des « adultes en formation », nous avons donc clairement affaire à des adultes en reprise d'études, pour lesquels les modalités de l'enseignement universitaire et, plus encore, celles de l'enseignement en ligne ne représentent pas des conditions habituelles d'apprentissage. Inversement, ce public d'adultes poursuivant des études à distance, à l'université, présente des caractéristiques que les modalités traditionnelles d'enseignement ne prennent que peu en compte. Quelles seraient, dès lors, les perspectives pédagogiques (les principes, les méthodes, l'organisation de la formation), qui permettraient de prendre le mieux en compte ces spécificités d'adultes en reprise d'études à distance ? Quelles sont les connaissances construites et les compétences développées, dans un tel dispositif ? C'est à ces questions que nous allons tenter de répondre, en rappelant, d'une part, les travaux nous permettant d'identifier les spécificités de l'apprentissage adulte et d'autre part, les travaux sur l'intégration des technologies dans le processus d'enseignement-apprentissage.

## **1. Apprentissage des adultes et formation en ligne**

Même si nous admettons qu'il existe certaines différences entre l'apprentissage de l'adulte et celui de l'enfant, et si nous reconnaissons à l'histoire des recherches dans le domaine une valeur heuristique, nous souhaitons éviter l'opposition dichotomique entre éducation et formation (ou même entre pédagogie et andragogie) qui nous conduirait à une impasse épistémologique (Bourgeois & Nizet, 1999 ; Knowles, Holton & Swanson, 2005). L'analyse des caractéristiques différenciant l'adulte de l'enfant, prolongeant les travaux pionniers de Knowles, initiés dans les années 70 (Knowles, 1990 ; Tremblay & Balleux, 1995) doit donc être comprise, pour la présente recherche, comme un ensemble de distinctions applicables à un public spécifique d'apprenants adultes, entreprenant, qui plus est, des études à distance. En référence à ces recherches, nous relèverons en particulier, ici, les notions d'expérience et d'autonomie de l'adulte, qui permettent de réinterroger d'autres notions (motivation, image de soi, orientation de l'apprentissage, etc.), importantes à prendre en compte dans des dispositifs s'adressant à des adultes en reprise d'études.

### **1.1 Le rôle de l'expérience**

Le rôle de l'expérience dans l'apprentissage des adultes a été souligné dès le début du XX<sup>e</sup> siècle dans les travaux de Lindeman qui, à l'instar de Dewey, note la place prépondérante de cette expérience dans le processus d'apprentissage à l'âge adulte (Balleux, 2000 ; Mayen & Mayeux, 2003 ; Bézille & Courtois, 2006). De cette longue tradition de recherche, nous retiendrons que l'expérience contient intrinsèquement des sens distincts et combinatoires d'expérimentation et « d'expérientiation » (Labelle, 2008), de mise à l'épreuve mais aussi de capitalisation. Participant à la construction singulière du sujet et à l'image de soi, sur le plan identitaire, l'expérience acquise permet d'adosser les nouveaux apprentissages aux anciens et de les ancrer dans une réalité vécue pour les reconfigurer et leur donner du sens, agissant alors comme un facteur essentiel de motivation intrinsèque (Bourgeois & Nizet, 1999 ; Carré, 2005 ; Knowles, 2005 *et al.* ; Kaddouri *et al.*, 2008).

De plus, l'expérience professionnelle de l'adulte, principalement acquise de manière non formelle, informelle, voire « incidentielle », oriente le plus souvent l'apprenant vers des situations concrètes, l'incitant à prendre appui sur des situations vécues ou des situations-problèmes issues de la « vie de tous les jours ». En effet, les principales ressources

d'apprentissage, à l'âge adulte, proviennent de la situation de travail, des pairs, des collègues, des proches, etc., c'est à dire du contexte professionnel et personnel dans lequel elles sont ancrées (Tremblay, 2003 ; Brougère & Bézille, 2007 ; Marsick & Watkins, 2007).

### **1.2 La prise en compte de l'autonomie**

Tout comme l'expérience peut être considérée comme une dimension importante de l'apprentissage, chez l'adulte, son autonomie est souvent mise en exergue par les chercheurs s'intéressant au choix, au pouvoir de décision, au degré de responsabilité ou de contrôle des adultes vis-à-vis de leur propre formation ou, plus généralement, à leur processus « d'autoformation » (Tremblay, 2003 ; Carré, 2005).

Dans ce domaine, l'importante synthèse qu'a proposée Candy (1991), du côté anglophone, permet de rappeler la nécessité de distinguer les différentes dimensions de ce concept : autonomie « épistémologique » (conférant à l'adulte la capacité de produire des jugements informés sur ses cadres de référence, à déployer des stratégies adéquates, etc.) et autonomie « situationnelle » (relevant de sa capacité à gérer son apprentissage en fonction du contexte, de son degré de dépendance ou d'indépendance relative, etc.). De plus, Candy a souligné la nécessité d'une « approche constructiviste » pour aborder la notion d'autonomie en formation d'adultes. En effet, l'autonomie ne peut être confondue avec l'autarcie ou une illusoire indépendance ; elle doit au contraire être appréhendée comme « construction » et comme « construit » à la fois, équilibre toujours précaire entre connaissances antérieures et nouveaux savoirs, résultant des échanges entre l'individu et son environnement, produit de ses représentations et de la confrontation à autrui.

Cette approche constructiviste, partagée par d'autres théoriciens de l'apprentissage de l'adulte (Legendre, 1998 ; Bourgeois & Nizet, 1999), incite donc à envisager l'autonomie comme un processus et non comme un produit, s'appuyant sur une capacité réflexive de méta-apprentissage (Tremblay, 2003), dans une perspective à la fois de développement de compétences (pour « gérer » de manière autonome son apprentissage), mais aussi de développement de capacités critiques (pour « penser par soi-même » son propre statut d'adulte). L'autonomie de l'adulte est ainsi à appréhender comme une notion qui serait une interface entre individuation et socialisation, un construit à la fois personnel et social, à la manière du processus de construction identitaire, relevant par conséquent des difficultés similaires, des mêmes tensions et des mêmes enjeux (Eneau, 2008 ; Kaddouri *et al.*, 2008).

### **1.3. Construire des activités d'apprentissage d'adultes, à distance, à l'université**

Si ces notions d'expérience et d'autonomie peuvent être prises en compte de manière variable dans les activités proposées, en ligne, à des adultes en reprise d'études, c'est aussi parce qu'elles viennent, en parallèle, souligner et renforcer l'existence de deux modèles différents d'enseignement-apprentissage qui cohabitent, à l'université (Demougeot-Lebel & Perret, 2010) : l'un plutôt centré sur les contenus et orienté vers la transmission d'un savoir savant « imposé », où l'expérience singulière et l'autonomie préalable de l'adulte sont peu prises en compte car potentiellement discriminatoires (le modèle est alors plutôt de type « enseignement ») ; l'autre orienté, au contraire, vers la construction de savoirs par les apprenants eux-mêmes, au risque d'une évaluation problématique, puisque dépendante de connaissances mobilisées et de compétences construites de manière variable selon les apprenants (le modèle est alors plutôt de type « apprentissage »).

Cette distinction, aussi réductrice soit-elle, interroge alors la place laissée ou non dans les activités proposées, à cette expérience et cette autonomie, au rôle et à l'importance des savoirs à transmettre et des compétences à construire, et bien sûr, au rôle et à la place de l'enseignant. Pour la formation en ligne, cette distinction et ces questions se retrouvent dans les différentes approches des « scénarios » d'enseignement-apprentissage.

## 2. Scénario pour l'apprentissage collaboratif en ligne

Dans le contexte des environnements informatiques, l'opposition entre approches tournées vers l'enseignement ou vers l'apprentissage, toute caricaturale qu'elle puisse paraître, relève là aussi d'une longue histoire, que l'on réfère souvent à l'opposition entre *Instructional design* (ID) et *Learning design* (LD) (Bruillard, 1997 ; Dessus, 2000 ; Dessus, 2006). Cette opposition continue d'influencer la conception des activités et des « scénarios pédagogiques » déployés dans les environnements informatiques d'apprentissage (plateformes de formation ouverte à distance, dispositifs de *e-Learning*, etc.) même si, aujourd'hui, la plupart des dispositifs s'inspirent de modèles et de scénarios « orientés apprentissage » (LD), inscrits notamment, en ce qui concerne les « scénarios collaboratifs », dans une approche « socioconstructiviste » (Henri *et al.*, 2007 ; Hotte *et al.*, 2007).

### 2.1. Scénario, « qu'es-aco »<sup>1</sup> ?

Alors que le terme de scénario reste polysémique et peut être relié à d'autres expressions (plan de cours, méthode d'apprentissage, stratégie d'enseignement, etc.) (Dessus, 2006), nous retiendrons ici l'approche du « scénario collaboratif étude de cas » proposée par Godinet (2007). Ce scénario va « mettre en scène », sur une plateforme informatique et avec des outils techniques, de manière plus ou moins prescriptive pour les différents acteurs : les activités d'encadrement (précisant le rôle et la place des intervenants, c'est-à-dire les tuteurs, animateurs, etc.) ; les activités d'apprentissage (articulation, à partir d'une « étude de cas », entre travail individuel et collectif, utilisation des ressources, etc.) ; les modalités d'organisation du travail dans le temps (phases de travail récursives articulant présence et distance, travail individuel et en groupe, étapes du processus, savoir à produire ou à restituer, formes d'évaluation, etc.)<sup>2</sup>.

La particularité de ce scénario collaboratif, en dehors d'une nécessaire prévisibilité liée au contrôle des étapes et des conditions d'apprentissage, est qu'il met clairement l'accent sur la production de connaissances et de compétences par les apprenants eux-mêmes (modèle « apprentissage »), plutôt que sur une restitution des savoirs effectuée sous le contrôle de l'enseignant. Celui-ci s'apparente plutôt, dans ce contexte, à un « pilote de l'activité » (Eneau & Simonian, 2009) et cette activité, en partie collective (recherche en groupe, mise en commun de ressources) est instrumentée par des artefacts informatiques (David *et al.*, 2007). Ces artefacts (forums et chats, en particulier) sont considérés ici tant comme des outils de communication que de production et servent à coordonner l'activité des apprenants (pour les phases de mutualisation de ressources, de production collective, etc.).

---

<sup>1</sup> L'expression est reprise aux termes provençaux.

<sup>2</sup> Ce scénario ayant été décrit précisément par ailleurs, nous n'y reviendrons pas en détail ; voir notamment, pour le modèle général et différents exemples, David *et al.* (2007), Godinet (2007), Siméone *et al.* (2007).

Typiquement, les ressources à disposition (cours en ligne, articles de recherche, etc.) sont à mobiliser et à compléter en fonction d'une question complexe, posée par l'auteur de l'étude de cas, sans solution unique ni réponse toute faite (situation mal définie ou *ill-defined problem*), tel que préconisé dans les « approches par compétences » (Scallon, 2004). Les différentes phases de travail individuel ou collectif, la nature des productions attendues, la temporalité des tâches et l'accompagnement du tuteur qui pilote l'activité sont programmés en amont et présentés aux étudiants lors du regroupement de début d'année universitaire.

Pour le déroulement des travaux collaboratifs, différentes modalités de constitution et de taille des groupes ont pu être testées (groupes choisis ou imposés, de tailles diverses), sans que ces variables n'apparaissent déterminantes ; la formule retenue pour la déclinaison du scénario nous a toutefois amenés à articuler de préférence temps de travail individuel puis temps de travail collectif<sup>3</sup>.

De même, la durée moyenne de l'activité est basée sur un standard de huit semaines ; en effet, s'il est difficile d'évaluer *in abstracto* la durée nécessaire à un apprentissage en ligne, il semble pertinent de concevoir des activités d'apprentissage de durée déterminée et assez courte, soit entre six et huit semaines, selon Fenouillet et Déro (2006).

## **2.2. Opérationnalisation du scénario collaboratif pour l'apprentissage en ligne**

Notre problématique est de comprendre comment un tel scénario collaboratif peut à la fois tenir compte de la diversité des expériences préalables des apprenants (leurs différentes représentations, connaissances et compétences), tout en laissant reposer sur leur autonomie d'apprenants adultes la prise en main d'un certain nombre de phases de travail et d'apprentissage (de l'organisation du groupe à la répartition des tâches, en passant par le choix et la négociation d'un certain nombre d'étapes de travail). Alors que ces notions d'expérience et d'autonomie sont plutôt liées aux caractéristiques des apprenants, nous cherchons donc à savoir, d'une part, de quelles manières elles peuvent être mobilisées dans un tel scénario collaboratif et, d'autre part, quelles sont les compétences développées par les apprenants, étant entendu que ce scénario privilégie un modèle « apprentissage » (LD).

Pour ce faire, nous prendrons le cas précis d'une activité d'enseignement-apprentissage utilisant le « scénario collaboratif étude de cas » et qui portait sur la « méthodologie de recherche en éducation ». Elle a concerné 45 apprenants au total<sup>4</sup>, géographiquement dispersés dans plusieurs régions de France et répartis en 11 groupes de 4 ou 5 apprenants. Chaque groupe travaillait sur un thème précis (par exemple « réaliser une enquête sur l'apprentissage informel en milieu de travail » ou encore « étudier les représentations sociales des professionnels de santé »), avec l'accompagnement d'un tuteur.

Dans ce scénario, l'activité est subdivisée en différentes périodes : tout d'abord un exposé du travail pendant le regroupement de début d'année, puis une phase de travail individuel (lecture de ressources documentaires déposées sur le forum, recherche personnelle sur la thématique, production d'une synthèse des lectures), enfin une production collective (avec, dans ce cas,

<sup>3</sup> Partant du scénario-type proposé par Godinet (2007), différentes expérimentations ont été menées depuis 2005-2006 ; pour des raisons d'espace et afin d'illustrer le propos, nous ne présenterons toutefois qu'un seul exemple d'activité collaborative. Par ailleurs, les auteurs ayant été impliqués dans le dispositif en tant qu'acteurs (tuteurs, responsables pédagogiques) la démarche empruntée ici relève plus d'une recherche de type « étude de cas », au sens de Van der Maren (1996), que d'une recherche empirique de type « hypothético-déductive », ce qui induit bien sûr un certain nombre de biais, nous y reviendrons plus loin.



l'élaboration d'un protocole de recherche empirique, le recueil et l'analyse de données qualitatives et quantitatives, et une production d'un document collectif de synthèse). Le forum est utilisé ici comme outil de dépôt et de régulation asynchrone : le chat est utilisé comme outil de régulation synchrone, à intervalles réguliers, pour chaque groupe ; les apprenants sont libres d'utiliser d'autres outils de communication (MSN, Skype, etc.) et de collaboration (Google Docs, par exemple) et sont encouragés à partager leurs ressources (connaissances antérieures, documents personnels, accès à des terrains spécifiques, etc.). Enfin, l'évaluation est réalisée par le tuteur à partir des productions individuelles et collectives des étudiants, en tenant compte de leur niveau de participation.

Tous les messages postés sur le forum et les échanges lors des chats sont recueillis et sauvegardés. Ils fournissent des données tant quantitatives (nombre d'interactions, source des messages) que qualitatives (les messages postés et les chats enregistrés), permettant ensuite une analyse thématique<sup>5</sup>.

### **2.3. Effets attendus et effet repérés en termes de compétences développées**

Si les effets attendus de ce scénario, par la situation de travail collaboratif qu'il induit, concernent tout d'abord des « compétences langagières et relationnelles » (David *et al.*, 2007), l'analyse des traces, à partir des forums en particulier, met en évidence trois types de compétences transversales. Illustrées ci-dessous par des extraits de discours d'apprenants dans des forums, elles relèvent principalement : de processus réflexifs favorisant un changement de regard que portent les apprenants sur leur propre expérience ; de processus d'autonomisation articulant autonomie situationnelle et épistémologique, notamment dans le rapport entre l'individu et le groupe ; de compétences collaboratives, relationnelles et communicationnelles, liées au travail en équipe, et mobilisant notamment des capacités d'argumentation, de négociation et de coordination.

Dans la perspective socioconstructiviste qu'emprunte le scénario collaboratif, la prise en compte de l'expérience des apprenants est fondamentale, puisqu'elle leur permet à la fois de prendre appui sur des exemples concrets, souvent ancrés dans leurs réalités socioprofessionnelles, mais aussi d'interroger, voire de confronter leurs représentations préalables en terme de « conflit sociocognitif ». Au regard des profils d'étudiants reprenant leurs études en ligne, certaines situations-problèmes ou études de cas proposées peuvent alors traiter de problématiques ancrées dans des mondes connus. Ainsi, pour l'étude portant sur les représentations sociales des professionnels de santé, l'une des apprenantes (infirmière) explicite sur le forum : « Je pense que cela est pertinent pour ce public et le sujet m'intéresse dans le cadre de mon métier ». Pour un enseignant, à propos de la phase d'enquête de terrain : « cela pourrait convenir à un public plus large car nous sommes plusieurs à travailler en lycée pro [...], pour les questionnaires, cela pourrait être plus judicieux ». Chacun apporte pour le travail commun sa connaissance d'un terrain particulier, son accès à des lieux ou des situations éducatives, ses représentations du monde professionnel qu'il ou elle connaît. À l'inverse,

<sup>4</sup> 45 étudiants de première année de Master dont la moyenne d'âge est de 41 ans, avec un écart-type de 8.20 et une étendue de 24 à 58 ans.

<sup>5</sup> L'analyse thématique est utilisée classiquement comme méthode d'analyse de contenu et se prête bien au format de données recueillies dans des messages enregistrés et analysés à l'instar d'un verbatim retranscrit. Pour cette étude, nous n'avons pas cherché à quantifier les sources ou la nature des interactions, comme nous avons pu le faire sur d'autres corpus et pour d'autres études portant sur l'apprentissage en ligne, grâce à la méthode inter-juges notamment (Eneau & Simonian, 2009 ; Eneau & Develotte, 2012).

certaines représentations peuvent aussi être bousculées par les temps d'échanges et les formes de régulations suscités par l'apprentissage collaboratif, au delà des lectures et de l'appropriation des recherches effectuées individuellement (par exemple, d'apprenants-adultes remettant en cause, à travers leurs apprentissages sur le développement de l'enfant, leurs représentations de parents et d'enseignants à la fois). Enfin, ce travail sur l'expérience construit lui-même une nouvelle expérience « d'apprenant adulte en ligne » ; le fait d'appartenir à une même communauté, au delà de « l'effet promotion » connu en présence, est renforcé par l'expérience vécue de l'apprentissage à distance, source d'investissement important en énergie et en temps.

Dans les choix laissés aux apprenants pour décider des travaux dans lesquels ils vont s'investir, choisir les groupes et les études de cas ou la manière dont ils vont s'organiser, une large place est octroyée à leur autonomie individuelle. Cette orientation pédagogique (ou « andragogique ») repose notamment sur le fait qu'en tant qu'adultes, les apprenants inscrits dans ce dispositif possèdent aussi un certain nombre de traits communs en termes de motivation (pour la reprise d'études), d'initiative ou de responsabilité (pour composer des groupes, négocier des objectifs) ou encore dans leur capacité à discriminer les modalités académiques d'évaluation normative et leurs propres attentes en terme d'apprentissage. Ce dernier point est particulièrement visible dans les forums (dans les messages de soutien, par exemple) ou à la fin des étapes de travail collaboratif, souvent intense (dans les messages de satisfaction et de reconnaissance du travail accompli). Le paradoxe de cette autonomie est alors flagrant : comme capacité à prendre en main leur propre apprentissage, d'une part, à choisir leurs ressources et leur rythme, dans les contraintes d'un environnement pourtant imposé ; comme capacité à trouver le « juste milieu » entre indépendance dans le travail individuel et interdépendance dans le collectif d'apprentissage ; enfin, comme mise à distance et relativisation entre attentes académiques, objectifs d'apprentissage imposés et exigences individuelles vis-à-vis du travail à fournir et des apprentissages effectués. Les forums témoignent fréquemment de cet équilibre précaire, toujours en recomposition, entre autonomie préalable revendiquée (« pour moi, selon moi » ; « merci pour votre proposition, [...] mais j'ai besoin d'une coupure, il faut que j'approfondisse [...], que je trouve du sens à tout cela ») et autonomisation en cours (maîtrise graduelle des processus, des concepts, réinvestissement des apprentissages en situation professionnelle, etc.).

Les compétences relationnelles et communicationnelles, enfin, sont les plus fréquemment repérables, dans la mesure où le scénario recourt intrinsèquement à des phases de collaboration nécessitant échange, partage, proposition et négociation (« il faut un moment donné se remettre d'accord sur le cheminement ; il me semble important que l'on choisisse avant de continuer »). Le scénario révèle souvent, par ailleurs, des effets du travail collaboratif, d'une part, sur la prise en compte ou non de l'expérience et de l'autonomie individuelles (phénomènes de régulation dans la prise en compte des souhaits et des choix personnels, effets de leadership, de rejet ou d'adhésion, etc.) et, d'autre part, sur le développement de processus d'apprentissage plus généraux (par exemple : « opérer des choix dans les textes [...] permet à mon sens de cibler nos angles d'approches, et donne à notre "future collaboration" tout son sens »). Se coordonner, en tant que groupe, revient alors à privilégier un climat social favorable (soutien, encouragement), en visant en même temps à optimiser le résultat (répartition du travail, orientation vers la tâche) et tout en régulant les phases alternatives de satisfaction et de frustration (ce qu'illustre ce fil de discussion : « j'avoue être dans un sentiment



bizarre, il me semble que nous avons une réelle difficulté à travailler ensemble » ; « peut-être faut-il poser la question très brute : qui participe à ce travail ou plus exactement qui s'investit dans ce travail [...] ? » ; « certes nous n'avançons pas mais nos réflexions s'enlisent dans nos difficultés : la première partie proposée par B. est très bien rédigée et reprend les idées émises depuis le début [...] ». Les compétences nécessaires pour atteindre le but programmé, plus encore qu'en présence, supposent alors de faire appel aux ressources de chacun et « d'apprendre à apprendre », en apprenant aussi, à distance, à travailler ensemble.

## **Conclusion : potentialités et limites du scénario collaboratif**

En conclusion, s'il est difficile de modéliser les processus d'apprentissage collaboratif et de formaliser un tel scénario, c'est précisément parce que le résultat attendu, en termes d'apprentissages réalisés et de compétences développées, se construit à la fois dans le processus de collaboration et à la fois dans « la communauté qui en est l'auteur » (David *et al.*, 2007). Et même si ceci n'est pas propre à la formation à distance, les exemples donnés ci-dessus illustrent l'importance, pour la formation d'adultes, d'une situation d'apprentissage co-construite avec les apprenants, de la dynamique inhérente à la collaboration jusqu'aux processus de construction de connaissances et de compétences attendues. De plus, le scénario mis en œuvre peut permettre aussi au formateur (tuteur ou « pilote de l'activité ») de mieux déterminer les conditions de suivi et de régulation de la situation d'apprentissage. Les méthodes d'apprentissage orientent donc les méthodes d'accompagnement, ce que l'on retrouve d'ailleurs dans le modèle du *Learning design* (Dessus, 2000 ; Simonian, 2010). Ici, il s'agit de mettre en œuvre une situation d'apprentissage construite de manière personnalisée (en relation avec un tuteur) et collective à la fois (en relation avec les pairs), à partir du vécu des apprenants et en prenant en compte leur propre autonomie et leur expérience antérieure mais aussi l'expérience vécue pendant le travail collaboratif, avec et par le collectif.

Par ailleurs, il semble aussi possible de favoriser le développement de compétences transversales, de manière relativement indépendante du savoir étudié. Celles qui ressortent le plus fréquemment, sur les forums de discussion notamment, concernent le « savoir travailler ensemble » et le « savoir coordonner une équipe » ; elles sont d'évidence liées au scénario collaboratif lui-même et donc à la situation, qui, d'une certaine manière, survalorise ces dimensions. Le scénario collaboratif suppose en effet « d'apprendre à collaborer » autant que de « collaborer pour apprendre » (David *et al.* 2007). Une autre compétence qui se construit, au fil du temps et de l'activité, concerne le développement d'un processus de méta-apprentissage, qui se situe plus au niveau de la démarche d'apprentissage dans son ensemble (gestion des ressources, planification, distance critique, auto-évaluation, etc.) que de strictes capacités cognitives ou métacognitives (Tremblay, 2003), en particulier lorsque les apprenants sont amenés à questionner leur expérience et les savoirs issus de cette expérience. Ces multiples questionnements sont, là encore, favorisés par l'activité proposée, lorsqu'il est demandé, par exemple, aux étudiants de problématiser, de partager leur point de vue à partir d'une étude de cas ; mais le rôle du tuteur-formateur est d'autant plus important, dans ce processus, qu'il va favoriser ou non la réflexion et le questionnement individuel ou collectif, grâce à l'analyse des traces fournies par les forums de discussion ou lors des séances de régulation synchrones. Cette complémentarité entre un scénario formalisé *a priori* et la souplesse de l'accompagnement *in situ* semble donc fondamentale et mobilise ici des compétences spécifiques, de la part du tuteur.

Bien sûr, les résultats présentés ci-dessus ne sont issus que d'une étude de cas et ne sont pas nécessairement représentatifs de toutes les « instanciations » du scénario collaboratif, tel qu'il a été décliné depuis 2005-2006. Mais même s'ils demandent à être affinés (notamment par des catégorisations plus détaillées des éléments composant les dimensions « expérience » et « autonomie » ou par l'identification des inférences et des occurrences de ces catégories dans des déclinaisons variées de ce scénario collaboratif, dans différents corpus voire dans différents dispositifs), ils rejoignent toutefois certains des « invariants » que nous avons relevés lors des différentes expérimentations menées sur le campus FORSE. Bien sûr, il resterait aussi à soumettre ces mêmes données à des chercheurs extérieurs, dans des travaux futurs, ne serait-ce que par souci d'une plus grande objectivation et pour neutraliser les biais de codification liés à l'implication des chercheurs eux-mêmes dans le dispositif.

Pour autant, il n'en reste pas moins que le scénario collaboratif, le modèle orienté apprentissage, l'approche par compétences et le rôle du formateur semblent importants à articuler, dans la recherche d'une cohérence globale du dispositif et pour prendre en compte les spécificités des apprenants adultes (en reprise d'études et à distance, qui plus est) et tenir compte ainsi de leur expérience antérieure et de leurs capacités à gérer de manière autonome leur propre apprentissage ... autant de conditions qui font qu'un tel dispositif, à l'université, ne va pas nécessairement « de soi ». Les problèmes d'évaluation, dans l'approche par compétences, par exemple, ou encore les postures des enseignants eux-mêmes, vis à vis d'approches tournées vers l'apprentissage plutôt que vers l'enseignement, représentent autant de limites au déploiement à grande échelle de telles expérimentations. Pourtant, le scénario collaboratif présenté vise aussi à permettre aux apprenants de développer une autonomie « épistémologique », liée à leur capacité à se questionner (de manière pertinente, en développant un esprit critique) pour produire des jugements informés, des arguments objectifs et partagés et finalement, enrichir par l'apprentissage (individuel et en groupe), leur expérience et leur compréhension du monde ; rien de bien éloigné, finalement, du but que poursuit, dans l'idéal, la formation à l'université.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BALLEUX A. (2000). « Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche ». *Revue des sciences de l'éducation*, n° XXVI, n° 2, p. 263-285.
- BEZILLE H. & COURTOIS B. (dir.) (2006). *Penser la relation expérience-formation*, Paris : L'Harmattan.
- BOURGEOIS E. & NIZET J. (2005). *Apprentissage et formation des adultes*, Paris : PUF.
- BROUGERE G. (2007). « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation ». *Revue française de pédagogie*, n° 160, p. 117-160.
- BRUILLARD E. (1997). *Les machines à enseigner*, Paris : Hermès.
- CANDY P. (1991). *Self-direction for lifelong learning : A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco: Jossey Bass.
- CARRE P. (2005). *L'apprenance, vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod.

GODINET H., DAVID J.-P., GEORGE S. *et al.* (2007). « Scénariser une situation d'apprentissage collective instrumentée : réalités, méthodes et modèles, quelques pistes ». *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, vol. IV, n° 2, p. 72-84, disponible sur Internet à l'adresse suivante : <<http://www.ritpu.org>>, consulté le 19 mars 2012.

DEMOUGEOT-LEBEL J. & PERRET C. (2010). « Identifier les conditions de l'enseignement et de l'apprentissage pour accompagner le développement professionnel des enseignants débutants à l'université », *Savoirs*, n° 23, p. 51-72.

DESSUS P. (2000). « La planification de séquences d'enseignement, objet de description ou de prescription ? », *Revue française de pédagogie*, n° 133, p. 101-116.

DESSUS P. (2006). « Quelles idées sur l'enseignement nous révèlent les modèles d'*Instructional Design* ? ». *Revue suisse des sciences de l'éducation*, n° 28(1), p. 137-157.

ÉNEAU J. (2008). « From autonomy to reciprocity, or vice versa? French Personalism's contribution to a new perspective on self-directed learning », *Adult Education Quarterly*, vol. LVII, n° 3, p. 229-248.

ÉNEAU J. & SIMONIAN S. (2009). « Construire la confiance pour construire les savoirs : apprendre ensemble, en ligne, sans se connaître », *Éducation & Formation*, n° e-290, p. 41-53, accessible sur Internet à l'adresse suivante : <<http://ute3.umh.ac.be/revues/index.php?revue=6&page=3>>, consulté le 19 mars 2012.

ÉNEAU J. & DEVELOTTE C. (2012). « Working together online to enhance learner autonomy : Analysis of learners' perceptions of their online learning experience », *ReCALL*, vol. XXIV, n° 1.

FENOUILLET F. & DERO, M. (2006). « Le e-learning est-il efficace ? Une analyse de la littérature anglo-saxonne », *Savoirs*, n° 12, p. 88-100.

GODINET H. (2007). « Scénario pour apprendre en collaborant à distance : contraintes et complexité », in J. Wallet (dir.), *Le campus numérique FORSE : analyses et témoignages*, Rouen : PURH, p. 113-129.

HENRI F., COMPTE C. & CHARLIER B. (2007). « La scénarisation pédagogique dans tous ses débats... », *Revue internationale de technologies en pédagogie universitaire*, vol. IV, n° 2, p. 14-24, accessible sur Internet à l'adresse suivante : <<http://www.ritpu.org>>, consulté le 19 mars 2012.

HOTTE R., GODINET H. & PERNIN J.-P. (2007). « Scénariser l'apprentissage, une activité de modélisation ». *Revue internationale de technologies en pédagogie universitaire*, vol. IV, n° 2, p. 7-13.

KADDOURI M., LESPESSAILLES C., MAILLEBOUIS *et al.* (dir.) (2008). *La question identitaire dans le travail et la formation : contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique*, Paris : L'Harmattan.

KNOWLES M. S. (1990). *L'apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation*, Paris : Les Éd. d'Organisation.

KNOWLES M. S., HOLTON E. & SWANSON R. (2005). *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*, Burlington : Elsevier.

LABELLE J.-M. (2008). « L'approche expérientielle de l'éducation des adultes », in J.-M. Labelle & J. Éneau (dir.), *Apprentissages pluriels des adultes : questions d'hier et d'aujourd'hui*, Paris : L'Harmattan, p. 153-163.

LEGENDRE M. F. (1998). « Apport du modèle de l'équilibration à l'étude de l'apprentissage chez l'adulte », in C. Danis & C. Solar (dir.), *Apprentissage et développement des adultes*, Montréal : Les Éditions Logiques.

MARSICK V. J. & WATKINS K. E. (2007). « Les tensions de l'apprentissage informel sur le lieu de travail », *Revue française de pédagogie*, n° 160, p. 29-38.

Eneau, J. & Simonian, S. (2011). Un scénario collaboratif pour développer l'apprentissage d'adultes, en ligne et à distance. *Recherche et Formation* n° 68, 95-108 (<http://www.inrp.fr/editions/revues/recherche-et-formation>).

- MAYEN P. & MAYEUX C. (2003). « Expérience et formation (note de synthèse) ». *Savoirs*, n° 1, Paris : L'Harmattan, p. 15-56.
- SIMÉONE A., ENEAU J. & RINCK F. (2007). « Scénario d'apprentissage collaboratif à distance et en ligne : des compétences relationnelles sollicitées et/ou développées ? », *Actes du Colloque TICEMed*. Marseille, Juin 2007.
- SIMONIAN S. (2010). *Hypertexte et processus cognitif : enjeux pour l'apprentissage*, Paris : Hermès Sciences.
- SIMONIAN S. & ENEAU J. (2010). « Complémentarité des outils de régulation synchrones et asynchrones dans une activité d'apprentissage collaborative », *Acteurs et Objets Communicants. Vers une éducation orientée objets ? Actes de JOCAIR'2012*, INRP : Lyon, p. 155-170.
- TREMBLAY N. A. (2003). *L'autoformation - Pour apprendre autrement*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- TREMBLAY N. & BALLEUX A. (1995). « La galaxie "auto" dans l'univers de l'andragogie : une première analogie ». *Éducation Permanente*, n° 122, p. 149-163.
- VAN DER MAREN J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal-Bruxelles : PUM-De Boeck.
- WALLET J. (dir.). (2007). *Le campus numérique FORSE, analyses et témoignages*, Rouen : PURH.